

ANNO XX, 2-2017

# F Studi *sulla* FORMAZIONE



ISSN 2036-6981



# Studi sulla formazione

## Open Journal of Educational Studies

ANNO XX, 2-2017

ISSN 2036-6981 (online)

FONDATORE

Franco Cambi

DIRETTORE SCIENTIFICO

Alessandro Mariani

COMITATO SCIENTIFICO

Flavia Bacchetti (Università di Firenze), Massimo Baldacci (Università di Urbino), Paul Belanger (Università di Montréal), Armin Bernhard (Università di Bolzano), Gaetano Bonetta (Università di Chieti), Davide Bridges (University of Cambridge), Mauro Ceruti (Università di Milano), Enza Colicchi (Università di Messina), Enrico Corbi (Università di Napoli), Michele Corsi (Università di Macerata), Carmela Covato (Università di Roma Tre), Antonia Cunti (Università di Napoli), Marco Antonio D'Arcangeli (Università de L'Aquila), Liliana Dozza (Università di Bolzano), Rita Fadda (Università di Cagliari), Monica Ferrari (Università di Pavia), Maurizio Fabbri (Università di Bologna), Massimiliano Fiorucci (Università di Roma Tre), Mario Gennari (Università di Genova), Angela Giallongo (Università di Urbino), Marco Giosi (Università di Roma Tre), Teresa González Aja (Università di Madrid), Budd Hall (University of Victoria, Canada), Pierluigi Malavasi (Università di Milano), Francesco Mattei (Università di Roma Tre), Paolo Mottana (Università di Milano), Mutombo Mpanya (University of California, St Ist. of Integral Studies), Fritz Osterwalder (Università di Berna, Svizzera), Dominique Ottavi (Université de Caen, Francia), Tiziana Pironi (Università di Bologna), Agostino Portera (Università di Verona), Anna Rezzara (Università di Milano), Maria Grazia Riva (Università di Milano), Milena Santerini (Università di Milano), Giuseppe Spadafora (Università della Calabria), Flavia Stara (Università di Macerata), Maura Striano (Università di Napoli), Maria Sebastiana Tomarchio (Università di Catania), Ignazio Volpicelli (Università di Roma Tor Vergata), Simonetta Ulivieri (Università di Firenze), Carla Xodo Cegolon (Università di Padova).

COMITATO DI REDAZIONE

Valeria Caggiano, Rossella Certini, Giuseppe De Simone, Anna Lazzarini, Chiara Lepri, Paolo Levrero, Romina Nesti, Daniela Sarsini.

EDITOR IN CHIEF

Cosimo Di Bari

COMITATO ONORARIO

Luigi Ambrosoli †, Lamberto Borghi †, Egle Becchi (Università di Pavia), Enzo Catarsi †, Giacomo Cives (Università di Roma), Mariagrazia Contini (Università di Bologna), Duccio Demetrio (Università di Milano), Remo Fornacat, Franco Frabboni (Università di Bologna), Rosella Frasca (Università de L'Aquila), Carlo Fratini (Università di Firenze), Eliana Frauenfelder (Università di Napoli), Norberto Galli (Università di Milano), Antonio Genovese (Università di Bologna), Epifania Giambalvo †, Alberto Granese (Università di Sassari), Raffaele Laporta †, Mario Manno†, Riccardo Massa †, Giovanni Mari (Università di Firenze), Paolo Orefice (Università di Firenze), Franca Pinto Minerva (Università di Foggia), Luisa Santelli Beccegato (Università di Padova), Vincenzo Sarracino (Università di Napoli), Nicola Siciliani de Cumis (Università di Roma), Francesco Susi (Università di Roma), Giuseppe Trebisacce (Università della Calabria), Leonardo Trisciuzzi †.

REDAZIONE

Plesso Didattico, Via Laura 48, 50121 Firenze (tel. 055-2756151)

E-mail: [cosimo.dibari@unifi.it](mailto:cosimo.dibari@unifi.it); [daniela.sarsini@unifi.it](mailto:daniela.sarsini@unifi.it)

La rivista è presente on line ad accesso aperto al seguente indirizzo: <http://www.fupress.com/sf>

I contributi pubblicati sono, sempre, preventivamente valutati da un comitato di esperti interni ed esterni.

Registrazione presso il tribunale di Firenze: n. 4812 del 6 Luglio 1998.

Copyright © 2017 The Author(s). Open Access. This is an open access issue published by Firenze University Press ([www.fupress.com/sf](http://www.fupress.com/sf)) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License. The Creative Commons Public Domain Dedication waiver applies to the data made available in this article, unless otherwise stated.

## INDICE

### **EDITORIALE** **5**

### **DOSSIER - SCUOLA E XXI SECOLO: QUALE SFIDA?** **7**

MAURO CERUTI, *La scuola e le sfide della complessità* 9

FRANCO CAMBI, *Quale scuola per il XXI secolo? Un'identità possibile* 21

### **DOSSIER – INTORNO AD ALICE**

FLAVIA BACCHETTI, *Introduzione* 29

FRANCO CAMBI, *Rileggendo Alice: la complessità e la sofisticazione di un "classico"* 31

EMMA BESEGGI, *Il sogno di Alice* 37

STEFANO CALABRESE, *Alice, incorreggibilmente contro fattuale* 51

LEONARDO ACONE, *I suoni attraverso lo specchio. Orizzonti coreutico-musicali di Alice* 61

CHIARA LEPRI, *Poetiche del nonsense: l'esempio del Jabberwocky* 73

MARIA TERESA TRISCIUZZI, *Tea Time at Wonderland. Domestic models and family relationships over the looking glass* 83

STEFANIA CARIOLI, *Metamorfica Alice. L'originale di Lewis Carroll dalla stampa al digitale* 93

CHIARA CASTELLANI, *Carroll e Tenniel: le immagini di Alice* 103

### **ARTICOLI**

MARIO GENNARI, *Verum* 113

MARINA BARIOGLIO, *Culture simboliche e formazione. Le pratiche immaginali per le professioni sanitarie* 131

ALBERTO BINAZZI, *Natura dei modelli mentali e implicazioni categoriali: un'introduzione* 151

FRANCESCO BOSSIO, *Percorsi esistenziali e dinamiche educative nella senescenza. L'autobiografia come ermeneutica formativa* 165

VALERIA CAGGIANO, ANDREA BELLEZZA, VINCENZO A. PICCIONE, *Entrepreneurial university as innovation driver: the Salamanca Summer School case.* 179

FRANCESCO CAPPA, *Temporalità e ritmicità nell'esperienza formativa* 189

DAVIDE CAPPERUCCI, *English Language Teaching and Learning in Primary School. Theoretical and Methodological Perspectives* 203

ROSSELLA CERTINI, <i>Autobiografia e letteratura per ragazzi. Tre grandi autori si raccontano</i>	219
ROSSELLA CERTINI, <i>I contributi delle scienze umane all'interpretazione della fiaba: dall'antropologia alla psicoanalisi... con tracce filosofiche</i>	231
GIUSEPPE DE SIMONE, ANNA CUOZZO, ALESSANDRA GARGANO, NADIA CARLOMAGNO, <i>Il progetto EDUFARM. Connubio tra Università e fattorie didattiche</i>	239
COSIMO DI BARI, <i>L'infanzia rappresentata dai genitori nei social network: riflessioni pedagogiche sullo sharenting</i>	257
DAMIANO FELINI, <i>Filippo Maria De Santis e l'educazione cinematografica</i>	273
SOLEDAD FERNÁNDEZ-IGLÉS, <i>Encuentros y desencuentros pedagógicos en la educación artística.</i>	289
FAUSTO FINAZZI, <i>Riflessioni sul curricolo a partire da Dewey. Qualche nota educativa</i>	305
ALBERTO FORNASARI, <i>Young people and active citizenship. What perception of labor unions in adolescents from Puglia? An empirical investigation</i>	315
GIULIANO FRANCESCHINI, <i>Didattica generale e valutazione espansa: aspetti epistemologici e metodologici</i>	331
TOMMASO FRATINI, <i>Adolescenza e disabilità: alcune annotazioni</i>	343
MARIA GRAZIA LOMBARDI, <i>Spazi pedagogici nell'incontro con l'altro</i>	357
MARIA RITA MANCANIELLO, <i>La professionalità educativa in ambito penitenziario. L'Educatore e il suo ruolo pedagogico</i>	365
IMMACOLATA MESSURI, <i>Progettualità utopica e identità lavorative</i>	375
MARCELLA TERRUSI, <i>Eterni, fanciulli, alati: neotenia, leggerezza e letteratura per l'infanzia</i>	387
FRANCO CAMBI, <i>La pedagogia come sapere oggi: statuto epistemico e paradigma educativo</i>	409

## **MARGINALIA**

FRANCO CAMBI, <i>Note sulla philosophy for children</i>	415
FRANCO CAMBI, <i>Cultura formativa e istituti professionali</i>	419
FRANCO CAMBI, <i>Non dimenticare Foucault: una riflessione su Sorvegliare e punire</i>	421
FRANCO CAMBI, <i>Riflessioni minime sull'esperienza di Scuola Città Pestalozzi settant'anni dopo (e oltre) la sua fondazione</i>	423

<b>RECENSIONI</b>	427
-------------------	-----

<b>LIBRI E RIVISTE RICEVUTE</b>	439
---------------------------------	-----

<b>ABSTRACT</b>	441
-----------------	-----

<b>I COLLABORATORI DI QUESTO NUMERO</b>	449
---	-----

<b>NORME REDAZIONALI PER I COLLABORATORI DELLA RIVISTA</b>	451
--	-----

## Articoli

### Verum

MARIO GENNARI

Ordinario di Pedagogia generale e sociale – Università degli Studi di Genova

Corresponding author: mario.gennari@unige.it

**Abstract.** Moving from its title, the article presents the need to conduct philosophical and pedagogical discourse to the clarity and the terminological distinction between *verum*, likely, *falsum* and truth. This in the scientific discourse as much as in the everyday speech. To realize this, the article first of all analyzes the categories of *Wertfreiheit* (avalutativity), *Wahrheit* (truth) and *Dasein* (be-here). This triggers a relationship between social sciences and pedagogical sciences, metaphysics, ontology and general pedagogy, as well as between hermeneutics and humanistic pedagogy. In light of this, the contribution presents, in all its problematic dimension, the question of “aletica” of the life.

**Keywords:** *Verum*, Truth, Pedagogy, Epistemology, Philosophy of Self-formation

#### 1. *Verum: nel sillabo filosofico*

Enumerato da vetuste tradizioni fra i trascendentali dell’ente, il *verum* era per Agostino «ciò che è», in Avicenna e Averroè un nesso che univa la “cosa” con “chi” la pensava, presso Alberto Magno valeva la corrispondenza unitaria intercorsa fra il mondano e il divino, infine per Tommaso evocava l’*adaequatio intellectus et rei*: sicché ciò che è nel mondo è anche nell’uomo – e in particolare nella sua anima, dove le “cose”, l’“intelletto” e la “conoscenza” godono di un rapporto originario. Così la teologia medievale delle *Tre Sfe*re – Dio, il mondo e l’uomo – rispondeva alla domanda sul *verum* intendendolo quale trascendentale creato dall’Essere divino, presente nell’ente mondano e appartenente all’essere dell’essente umano. Quest’ultimo, per riflesso, farà sua una *logica del verum* il cui compito (filosofico e non teologico) conterà nell’argomentare e comprovare i giudizi (composti di affermazioni e negazioni) portando a compimento – come dirà Heidegger – quanto si palesa dell’essere. E con ciò sottraendolo a ogni ambigua *dialettica del verosimile*.

La differenza tra il *verum* e il *verosimile* determina la diversa identità dell’autentico rispetto all’inautentico, richiamando al centro della riflessione filosofica la questione “classica” della *verità*.

La verità – l’*aletheia* greca – risponde a un *logos*. Alla verità non è estraneo un *nomos* con cui porre ordine nelle cose. Non si dà verità senza un uomo che la assuma quale elemento sintonico della propria *paideia*, ove far appunto risiedere – come dice Parmenide – la «ben rotonda verità». La verità implica, dunque, la ricerca. In essa, la storia della filoso-

fia moderna e contemporanea ha dilatato a dismisura il numero canonico delle *categorie*, fissato da Aristotele in dieci, consegnando agli studi gnoseologici il vasto “catalogo” di una *silloge trasversale* – a cui Umberto Eco ha dato il nome di *sillabo filosofico*.

Silloge e sillabo – raccolta e catalogazione – delle categorie. Poi, il loro misurato trascoglimento finalizzato alla compiutezza dell’ordine euristico di ogni diversa ricerca. Uno studio sul *verum* – quindi su verità, veridicità e verosimile, su valutatività e avalutatività, su giudizi di valore e valori di verità – richiede il ricorso a differenti categorie. Su tutte quella weberiana di *Wertfreiheit*, con il suo divergente impiego nelle scienze sociali e nelle scienze pedagogiche. Quella heideggeriana di *Dasein*, posta fra metafisica, ontologia e pedagogia generale. Quella gadameriana di *Wahrheit*, dove la consistenza “aletica” (vale a dire: la logica della verità) del discorso filosofico e pedagogico immette il problema del *verum* nell’ambito di un’etica e di una politica della *Bildung*.

## 2. Il quadro, la cornice... e il chiodo

Al cospetto di una qualsiasi ricerca, il primo approccio metodologico consiste nel chiarirne il *quadro* generale. Ciò significa definirne le aree interne, i tre tempi della storia relativi ai problemi su cui si dovrà indagare (ossia: il passato, il presente e il futuro), le concettualizzazioni più elementari (non c’è “sistema” e non ci sono “relazioni” senza gli “elementi”), le dimensioni disciplinari (e poi inter- e trans-disciplinari), la dialettica tra ricerca e scoperta (per cui, se non si scopre niente di inedito è stato inutile ricercare il già noto).

Ogni quadro va posto all’interno di una *cornice*. Meglio se coeva. Si tratta, in altri termini, dell’ambito euristico e culturale in cui la ricerca viene dimensionandosi: un telaio che conta anzitutto le bibliografie generali e specifiche, nonché la struttura complessiva del contesto dove si situano autori e *auctoritates*, scuole di pensiero e movimenti culturali, dizionari ed enciclopedie.

Un quadro con la propria cornice va sempre posto su di una *parete*. Ogni disposizione non è mai casuale. Essa rappresenta la scelta del campo infra-scientifico in cui l’indagine colloca le due linee principali di ricerca: quella storica (poiché ogni studio fa bene a considerare tutti gli studi seri che sul medesimo argomento lo hanno preceduto) e quella geografica (poiché ogni studio non può trascurare le regioni gnoseologiche con cui confina).

Tanto il quadro e la cornice quanto la parete sono sempre ubicati all’interno di una *stanza*. Essa è la sede in cui il campo disciplinare trascelto entra in diretto contatto con altre aree di ricerca posizionate in termini interdisciplinari. La luminosità generale dell’ambiente dipende dalle luci che gli giungono dall’esterno. Ecco perché una ricerca, per quanto specifica o specialistica sia, non deve rinunciare ad apporti eccentrici istituiti su logiche e linguaggi all’altro – ovvero estranei a consuetudini euristiche consolidate.

Poiché non c’è stanza senza una *casa* che la contenga, quest’ultima riflette tutte le occorrenze della transdisciplinarietà. Con ciò si superano le frontiere erette fra le differenti aree, si oltrepassano anche le compattazioni interdisciplinari, non si considerano più le antiche barriere fra *Naturwissenschaften* e *Geisteswissenschaften*, ma si analizzano i singoli problemi conducendoli alla loro dimensione progressivamente trans-formativa, effetto di una ricognizione euristica che attraversa e poi si pone “al di là” delle convenzioni doxastiche e perfino epistemologiche validate da tradizioni di ricerca e paradigmi inferenziali ormai cristallizzati in se stessi.

Il quadro e la cornice, la parete, la stanza e infine la casa si trovano all'interno di una *città*. È la «cittadella della scienza» di cui ha parlato Gaston Bachelard. In essa si supera l'opposizione tra empirismo e razionalismo, si procede per «rotture epistemologiche» e attraverso questa *coupure* si perviene alla questione della verità, disposta tra coerenza gnoseologica e metafisica dell'immaginazione. Lo spirito scientifico prende qui la sua forma, contestualizzando le singole categorie su cui ciascuna ricerca verrà imperniandosi.

Le *categorie* paiono i *chiodi* con cui il quadro e la cornice vengono assicurati alla parete della stanza di una casa della città. Ovvero, le categorie sono quanto immette la dialettica fra ricerca e scoperta entro un campo infra-scientifico di indagine, affinché le dimensioni disciplinari, interdisciplinari e transdisciplinari dei problemi assunti si portino a un livello prima gnoseologico e poi epistemologico nella cittadella della scienza: il luogo in cui ogni ricerca scientificamente coerente gode del diritto di cittadinanza. La coerenza è data dal metodo di ricerca trascelto. Esso è il *martello* con cui battere il chiodo. La forza nell'azione dipende dall'acribia metodologica del ricercatore: ossia, dello studioso che appunto conduce il proprio *studio*.

Il compito dello studio introdotto da queste brevi note – che ovviamente non posseggono alcun carattere “normativo”, sebbene si prefiggano di “ordinare” sul piano logico-linguistico l'attività di ricerca – consiste nel mettere a tema il *verum* servendosi appunto di determinate *categorie*. Ciò al fine di renderle operativamente efficaci quando l'indagine impegna le proprie *istanze valutative* all'interno della metodologia di ricerca scientifica. I processi di disambiguazione dei valori di *verità* marcano i caratteri costitutivi di quanto rimane sempre il fine (e mai il mezzo) della ricerca: *l'essere umano*. Pertanto, il *Kulturfahrplan* del presente studio prende – come detto – preliminarmente in considerazione le “categorie” di *Wertfreiheit*, di *Dasein* e di *Wahrheit*.

### 3. *Wertfreiheit*: scienze sociali e scienze pedagogiche

Il concetto di “avalutatività” non risponde etimologicamente a quanto epistemologicamente promette. Se si ricorre alla sua trasposizione nella lingua francese o in quella spagnola, i termini “*neutralité axiologique*” e “*neutralidad axiológica*” hanno quantomeno il merito di chiarire la portata etico-semantiche dei discorsi in cui sono impiegati. Le nozioni di “*value-freedom*” e “*Wertfreiheit*”, tratte dai dizionari inglese e tedesco, amministrano “valori”, “pregi”, “importanza”, “significati” e perfino “utilità” propri della libertà euristica circa le *verità fattuali* scientificamente vagliate. Tuttavia, la parola “avalutatività” è la precaria traduzione italiana della parola *Wertfreiheit* impiegata da Max Weber per determinare l'operatività delle scienze sociali nel loro impegno scientifico volto essenzialmente a stabilire come e perché sono andati i “fatti” di cui si occupa un'indagine. Sicché, la *Wertfreiheit* – letteralmente “libertà di valore” – decide, com'è noto, la neutralità delle scienze sociali (ma non delle scienze pedagogiche) rispetto a qualsiasi valore di verità d'ordine morale: la scienza spiega i fatti e soltanto in ciò risiede la validità o meno di ogni teoria scientifica. Questo anche perché la cosiddetta “legge di Hume” sancisce l'impossibilità di far derivare giudizi etici da presupposti d'ordine fattuale. I “giudizi di valore” sono estranei alla scienza poiché – al contrario delle “relazioni di valore” – manifestano consenso o dissenso, approvazione o biasimo, plauso o censura. Così,

lo scienziato sociale deve discernere e distinguere i fatti oggettivi dalla propria morale soggettiva. La discriminazione tra *fattuale* e *valoriale* non potrebbe essere più netta. (E trasposta alla scienza *tout court* non saprebbe essere più pericolosa. Il fisico che scopre l'energia atomica con il suo possibile potenziale distruttivo dovrà astenersi da considerazioni etico-umanitarie? Il chimico che ha prodotto lo *Zyklon B* poteva non porsi delle domande circa l'impiego del suo gas?). I fatti con le loro evidenze empiriche decidono la verità (e dunque i valori di verità) delle teorie, anche se presto o tardi metteranno in circuito dei "giudizi di valore" – specie quando, tanto delle teorie quanto dei fatti, ci si avvierà a soppesarne l'intrinseca *cifra umana*.

La *Wertfreiheit* – l'avalutatività – dispone su piani differenti e incommensurabili le verità fattuali e i giudizi di valore; ma proprio l'evidenza empirica, non restituendo sempre del tutto la certezza circa le verità fattuali, concede spazi di intromissione ai giudizi di valore. La stessa dialettica fra "mezzi" di ricerca scientifica e "fini" della ricerca sociale non è sempre e comunque fattuale e, pertanto, avalutativa. A volte l'intreccio fra scienza ed etica diventa talmente imprescindibile che le insistenze avalutative inaridiscono gli stessi sforzi metodologici, operati compiutamente dalle scienze sociali ai fini dell'asetticità nelle loro ricerche empiriche. Se è vero che la scienza spiega e *non valuta* (in termini morali), la conoscenza scientifica non può ignorare le implicazioni epistemiche che vengono disponendosi *nel* discorso scientifico a proposito di categorie euristiche quali quelle di "certezza" e "dubbio", "valori di verità" e "verità", "verità fattuali" e "giudizi di valore". Se è poi vero che la scienza spiega e non disperde la propria *neutralità* cedendo il passo a giudizi valoriali, tuttavia gli stessi concetti di "fine" e "mezzo" sono talmente carichi, nelle loro relazioni, di significati etici da rendere risibile qualsiasi "machiavellismo" epistemologico. (E qui il problema non riguarda soltanto le scienze sociali ma la scienza in genere e le scienze naturali in particolare. Pertanto, ci si potrà domandare quale rapporto debba esservi non solo tra chimica ed etica, ma pure fra chimica e biologia di fronte al dramma ecologico rappresentato dalla plastica finita nei mari e negli oceani – infine nei pesci, e quindi nell'uomo – presenti sul pianeta). Sostenere che il fine trascelto giustifichi sempre i mezzi impiegati costituisce un pericoloso servizio alla scienza stessa, oltre che all'umanità, in genere.

Tanto la scienza quanto le sue applicazioni nella tecnica e nella tecnologia, pur operando su premesse fattuali, evocano la necessità di giudizi morali. Lo scienziato sociale che permanga soltanto entro un perimetro avalutativo (dove i giudizi di valore non hanno diritto di cittadinanza) riduce la portata logico-formale della scienza stessa assumendosi la responsabilità deontologica (e perfino deontica, se assunta nei termini del *Müssen*, del *Können* e del *Sollen*) di precludere ogni possibile nesso tra spiegazione empirica e interpretazione ermeneutica della realtà, ma ancor più qualsiasi rapporto tra *fatti* e *valori* (che a loro volta richiamano l'opposizione fra "certezza" e "verità"). La scienza, ogni scienza e quindi anche le scienze sociali non sono semplicemente dei sistemi di enunciati; ma sostenendo che esse non debbano o possano metodologicamente prescindere dai valori – rinunciando all'avalutatività – si cadrebbe in un dogmatismo rovesciato, dove la libera ricerca sui fatti sarebbe sempre subordinata a considerazioni valoriali e/o veritative. L'*autonomia* della ricerca rispetto a ingiunzioni ideologiche, politiche, religiose o etiche è meglio salvaguardata attraverso il principio della "laicità" della scienza. La stessa autonomia della scienza è di per sé un valore, fatico-



samente conquistato dalla civiltà occidentale nel suo duplice impegno gnoseologico ed epistemologico che ha caratterizzato la storia degli ultimi quattro secoli: dunque, la storia della *modernità*. La dialettica tra libertà di ricerca scientifica e libertà dei giudizi di valore anziché contrarre le potenzialità della scienza le interconnette con la storia e la società. Ciò diventa una garanzia per lo scienziato (che “adopera” la scienza onde studiare i fatti) e per l’essere umano (che non vuole essere “adoperato” dalla scienza per essere studiato).

Ora, mentre le scienze sociali *possono* essere avalutative, le scienze pedagogiche non *devono* risultare estranee a giudizi di valore. Questa differenza epistemologica deriva dalla loro diversità gnoseologica. La teoria della conoscenza sociale ha come oggetto la *società*. La teoria della conoscenza pedagogica ha come oggetto *l’uomo*. Più in particolare: la formazione, l’educazione e l’istruzione culturale dell’essere umano (cfr. Gennari – Sola, 2016). Entro quest’ultimo ambito, ogni ricerca non è mai indipendente rispetto a giudizi di valore che implicino anche indirettamente le nozioni di “uomo”, “umano” e “umanità”. Tale è la grandezza della pedagogia, ma anche il suo limite storico – effetto di una società che non è disposta a porre quelle tre nozioni in una posizione centrale e mai subordinata all’interno della ricerca scientifica, sia essa relativa alle *Naturwissenschaften* o alle *Geisteswissenschaften* (la cui origine è diltheyana, mentre la distinzione originaria tra *Geistesphilosophie* e *Naturphilosophie* proviene da Hegel). Ciò non significa ridurre la *gnoseologia* – dove i riferimenti alla validità, al valore e alla verità sono tutt’altro che epifenomenici – a una *gnomica* – dove ogni “sentenza” manifesta un insipido sapore moralggiante, se non moralistico o pedantesco –.

La lezione di Max Weber è illuminante. Per Weber, le scienze sociali non devono sviluppare valutazioni morali. Né rientra nei loro fini emettere giudizi di valore. In quanto saperi empirici, le scienze sociali indagano i fatti e le loro cause. Ciò in regime di autonomia rispetto a qualsiasi forma di valore veritativo. Senonché, questa svolta metodologica è anzitutto antipositivista, poiché Weber non riduce le scienze sociali (e quelle storiche) a un modello d’indagine comune alle scienze della natura, ma le parametrizza alla filosofia (di derivazione diltheyana) del *Verstehen*: vale a dire, alla “comprensione” profonda dei fatti. Separando la sociologia dalla storia, Weber non oppone l’*Erklärung* – la spiegazione – al *Verstehen* – alla comprensione –. Tuttavia li distingue. E così facendo lascia libere le scienze sociali dalle ingerenze dei giudizi di valore, cogliendo però l’importanza delle *relazioni di valore* (già studiate da Heinrich Rickert) nella progettazione di ogni ricerca sociale.

Rickert, nell’edizione del 1913 di *Die Grenzen der naturwissenschaftlichen Begriffsbildung. Eine logische Einleitung in die historischen Wissenschaften*, chiarisce che il metodo delle scienze della natura è *avalutativo*, mentre quello delle scienze storiche è impregnato di occorrenze *valoriali*. Il criticismo post-kantiano agisce come potente antidoto contro il positivismo scientifico del secondo Ottocento e contro l’imperialismo delle scienze naturali nelle scienze che studiano l’individuo – così esse chiamano l’uomo – ora attraverso la storia ora attraverso la società. Giustificando filosoficamente lo storicismo tedesco, Rickert marca la differenza tra l’avalutativo e il valoriale. Per parte sua, Weber dispone nel saggio del 1917 su *Der Sinn der “Wertfreiheit” in den soziologischen und ökonomischen Wissenschaften* le credenziali proprie di un sapere sociologico neutrale e descrittivo in termini scientifici. La *Wertfreiheit*, in quanto “libertà dai valori”, assicura alle

scienze sociali ed economiche quella autonomia accertativa dei dati di fatto, indipendente da posizioni di giudizio sature di decisionalità valoriali e perciò “valutative” in termini morali. (Questo significa che l’analisi empirica ad esempio del linguaggio musicale non implica valutazioni estetologiche. Parafrasando, su questa linea euristica si potrebbe sostenere che l’analisi empirica dell’educazione precluda valutazioni pedagogiche di ordine etico). Alla sfera empirica dei dati di fatto rimane estranea la sfera valoriale delle implicanze morali. L’empirico e l’axiologico diventano antinomici: e in realtà lo sono per la metodologia delle scienze sociali, ma non per la metodologia della ricerca nelle scienze pedagogiche (cfr. Gennari – Sola, 2016).

Presso queste ultime, le realtà di fatto impegnano necessariamente la valorialità dei fatti reali. Questo non nel senso di una pericolosa assolutizzazione dei sistemi valoriali, ma secondo una necessaria relativizzazione dei valori di fronte alle differenze tra soggetti e culture, storia e storie, esseri umani e società. Un’etica della *Gesinnung* – cioè dei principi assoluti – è quanto di più diverso ci possa essere da un’etica della *Verantwortung* – cioè della responsabilità relativa –, che commisura i mezzi rispetto ai fini e per conseguenza considera l’agire nei suoi rapporti con il dover essere. Del resto, l’esito della riflessione weberiana è tutt’altro che relativista, in quanto nella dialettica tra *Gesinnungsethik* e *Verantwortungsethik* ogni essere umano che agisce in una determinata realtà rimane sempre nella responsabilità soggettiva delle sue scelte (e ciò vale anche per le scelte metodologiche assunte dallo scienziato sociale).

La stessa ricerca pedagogica trae, così, da Weber una duplice lezione. Anzitutto, la modernità si è impennata sull’economia del capitale il cui corrispettivo scientifico e sociale ha fissato una *Razionalisierung* – una razionalizzazione – la quale coinvolge ogni aspetto del vivere, e che per il suo carattere “formale” intercetta sia i fini sia i mezzi tanto della produzione materiale quanto della ricerca scientifica con cui controllarla, tanto del profitto economico quanto della tecnica con cui conseguirlo, tanto dell’amministrazione statale quanto della burocrazia con cui normarla. Inoltre, la modernità ha sottratto al mondo ogni possibile incanto, magico o divino che fosse, esercitando su ogni ente il dominio della razionalità. Le tre sfere della tradizione classico-medievale – Dio, il mondo e l’uomo (cfr. Gennari, 2017) – sono state ricondotte a quel contrassegno psicologico-sociale della modernità rappresentato dal weberiano «disincantamento»: la *Entzauberung der Welt*. Per le scienze pedagogiche diventa decisivo operare all’interno della consapevolezza che la storia della modernità ha mutato radicalmente la storia dell’uomo, sicché la sua formazione, la sua educazione e la sua istruzione culturale avvengono sul piano cartesiano definito dalla *Razionalisierung* e dalla *Entzauberung*. Se la ricerca pedagogica non si assume la responsabilità di operare entro l’orizzonte di quel piano, essa non sarà né avalutativa né valoriale. Risulterà semplicemente vuota e superflua.

Da questo contesto rimane estranea la *Wertfreiheit*, in quanto la ricerca pedagogica se certo tiene in considerazione i mezzi non può mai distrarsi dai fini. L’intreccio tra *teleologico* e *axiologico* è centrale in tutta la storia della pedagogia e non è estraneo alla pedagogia della storia (cfr. Levrero, 2016) né ai suoi “generatori culturali”.

Da Weber, la ricerca pedagogica ricava tuttavia alcune preziose riflessioni: (a) il compito di una «scienza empirica» non è quello di stabilire degli «ideali» o delle «norme» utilizzabili nell’«azione pratica»; (b) i campi di lavoro delle scienze hanno come sfondo le «connessioni concettuali dei problemi» e non «le connessioni oggettive delle cose»; (c)

le scienze storico-sociali difendono la loro «autonomia» rispetto a intrusioni metafisiche, religiose, etiche o politiche; (d) la scienza in genere deve proteggersi dai demagoghi che vi ricorrono solo per poter propagandare le loro idee politiche o religiose (cfr. Weber, 1922). Stabilito ciò, è necessario però porre in chiaro che la ricerca pedagogica facendo riferimento alla questione dei giudizi di valore nelle verità fattuali *non* richiama dei sistemi valoriali specifici e storicamente determinati (siano essi considerati assoluti o relativi), ma afferma l'imprescindibilità dei *valori di verità* all'interno della ricerca stessa. (Una ricerca pedagogica sulla musica, la letteratura o il cinema deve domandarsi quali effetti i suoni, le parole o le immagini hanno sulla formazione, l'educazione e l'istruzione del soggetto o di una collettività prescindendo dai valori di verità teleologici e axiologici essenzialmente presenti nella deformazione, nella diseducazione e nell'ignoranza?).

Le scienze sociali in quanto scienze empiriche “spiegano”. Le scienze pedagogiche in quanto scienze umane “interpretano”. L'empirico riguarda le verità fattuali; l'umano comprende i giudizi di valore – intesi però come valori di verità. E su dei possibili *valori di verità* sono le scienze morali (ad esempio la filosofia morale o la bioetica) a dover anche intervenire.

#### 4. *Dasein*: metafisica, ontologia e pedagogia generale

Scriva Martin Heidegger, in *Was heißt Denken?*, del 1954: «L'«epoca moderna» non è affatto finita. Essa sta invece entrando soltanto ora nell'inizio del suo compimento, che probabilmente durerà molto a lungo» (Heidegger, 1954: 67). Osservazione su cui i tecnici del “postmoderno” dovrebbero meditare. Heidegger non aveva però capito – né dopo il 1927, né nel 1933, né purtroppo in quel 1954 – che Adolf Hitler era un prodotto oscuro della modernità. Tanto nell'anno in cui viene pubblicato *Sein und Zeit* (che è poi l'anno di edizione di *Mein Kampf*: il 1927), tanto nell'anno in cui si definisce completamente l'adesione al nazionalsocialismo (che è poi anche l'anno del rettorato friburghese: il 1933), quanto dopo la fine del regime totalitario e la distruzione della Germania nazista (che è poi il tempo della presa d'atto nella società tedesca di quel crimine collettivo che va sotto il nome di *Shoah*), Heidegger non comprende il senso complessivo della questione politico-sociale della Germania. Ha creduto nel destino: lo *Schicksal* della nazione tedesca e del suo popolo di fronte alla crisi dell'Occidente. Non ha saputo pensare che la *missione* di un popolo e la *vocazione* delle sue guide spirituali o politiche dovessero essere subordinate alle idee di umanità, di umano e di uomo. A proposito della *scienza*, Heidegger comprende tuttavia che «l'abisso posto – tra il pensiero e le scienze diventa visibile e se ne riconosce l'insuperabilità» (*ibid.*: 41). Un'affermazione diviene – per ammissione dello stesso Heidegger – «scandalosa»: «la scienza non pensa, che non può pensare; per sua fortuna invero, perché – insiste Heidegger – ne va delle garanzie del suo modo di procedere. La scienza non pensa.» (*ibid.*: l.c.). E subito oltre: «l'uomo ancora non pensa, e invero non pensa perché ciò che va pensato si allontana da lui (...). Ciò che va pensato si distoglie dall'uomo. Gli si sottrae. Ma come è possibile venir a sapere qualcosa di ciò che da sempre si sottrae o anche solo dargli un nome?» (*ibid.*: 42).

Come si sa, per Heidegger, «il sottrarsi» è l'*Ereignis*: l'evento. E quanto si sottrae altro non è che il *Sein*: l'essere. L'essere metafisico: ciò che la scienza (con il suo «modo di procedere», con il suo metodo, con la sua metodologia della ricerca empirica) non saprà

mai pensare. La modernità, nelle sue tre rivoluzioni borghesi (quella *commerciale* del Sei-Settecento, quella *industriale* del Sette-Ottocento e quella *finanziaria* dell'Otto-Novecento) (cfr. Gennari, 2001: *passim*), ha imposto una torsione economico-politico-sociale per cui anche i valori di verità del *Neuhumanismus tedesco* dell'Età di Goethe verranno liquidati dalle spinte nichiliste del *neorazionalismo* e del *neoliberismo*. (L'idea di "post-moderno" risulterà, così, un puro *flatus vocis* a fronte della persistenza sistematica del mercato e del profitto, della scienza e dell'industria, della tecnica e della tecnologia quali generatori simbolici e materiali del "moderno"). Eppure, proprio Heidegger – malgrado la sua imbarazzante biografia politica – aveva indicato l'unica via percorribile: portare la filosofia, in quanto scienza teoretica, ai fondamenti e all'originarietà delle cose e dei principi. Questo non già superando la metafisica, bensì rifondandola percorrendo il duplice cammino del *Sein* e del *Dasein*.

Senonché, la questione dell'essere implica la questione dell'essere di quell'ente che è il solo *essente* in grado di pensare l'essere: cioè, l'uomo. Inoltre, la questione dell'essere implica la questione dell'ente di quell'Essere che è il solo essente che non può essere entizzato: cioè Dio. Infine, la questione dell'essere implica la questione del *Dasein*, che non coincide soltanto con l'uomo, ma con tutti gli enti che sono: cioè il *mondo*.

(A) Sul piano della *metafisica*, il *Sein* si dispone anzitutto come *Seinsfrage* – come domanda sull'essere –, alla quale Heidegger non darà una risposta definitiva; dirà tuttavia con chiarezza che l'essere non è l'ente (ma è ciò che entifica l'ente poiché ogni ente ha un suo essere) che la metafisica, e con essa il pensiero occidentale, hanno scambiato la questione dell'essere con il problema dell'ente. Mentre la metafisica assume in sé l'essere, compito dell'ontologia è occuparsi dell'ente: di ogni ente che possiede un proprio essere (inteso quale suo modo d'essere). Inoltre, per Heidegger, l'essere si presenta come *impronta destinale*, così conferendo erroneamente al destino una potenza insopprimibile.

(B) Spostando l'analisi sulla *teologia*, il discorso metafisico ha di fronte due strade: nella prima ripercorre la via che diparte dalla Scolastica cristiano-medievale e identifica l'essere metafisico con l'Essere teologico, ovvero con Dio in quanto Essere; nella seconda Dio rimane un ente come tutti gli altri, per cui venendo entizzato se ne riduce l'assoluta condizione trascendentale. Su questo rischio di entizzazione si è espresso anche Heidegger, che non ha però mai posto l'essere metafisico quale Essere teologico.

(C) Conducendo la ricerca verso l'*ontologia*, mettere a tema l'essere significa chiarire la «struttura fondamentale del *Dasein*» (Heidegger, 1927: 63). Ad essa corrisponde l'«essere-nel-mondo» (*ibid.*: l.c.) proprio di ogni ente: del singolo uomo, del singolo animale, del singolo vegetale e minerale. Ma poiché soltanto l'uomo sa pensare l'essere, il suo «in-essere» (*ibid.*: l.c.) ne decide la cifra ontologica – anche nei termini di un «con-essere» nel mondo insieme agli altri. Questo essere *in se stessi* pur essendo *con* gli altri definisce l'essere del *Dasein* in quanto *Sorge*: vale a dire: «preoccupazione», «darsi pensiero», «cura».

L'essere di quell'ente che il *Dasein* è – in altre parole il «carattere dell'essere del *Dasein*» (*ibid.*: 173) – si dispone sia come nascondimento, sia quale svelamento, sia nei termini esistenziali dell'«essere-gettato» (*ibid.*: l.c.) nel suo *Da*: ovvero, nel suo «*qui*». Sicché, l'ente che ha il carattere del *Dasein* è il suo *Da*» (*ibid.*: l.c.). L'essere «*qui*» del *Dasein* «gettato» sta a significare «l'effettività dell'essere consegnato» (*ibid.*: l.c.) al mondo. Fin qui, Heidegger. Inoltre, il *Dasein* assume il proprio specifico valore di *essente*

*esistente* (o di *essente esistenziale*) poiché il *Da* ne definisce l'esistere. Ciò è possibile soltanto perché il *Sein* dell'essente (vale a dire l'essere dell'ente: il *Seiendes*) si determina come *Insein*: come «in-essere»: cioè quale dimensione costitutivamente interiore di quell'essente che chiamiamo *essere umano*. Questa sua dimensione interiore, questo suo *In*, ha la propria *Gestalt* nella *Bildung* dell'uomo – vale a dire: ha la propria “forma” nella sua “formazione”. L'uomo si forma quale essere dell'ente che è: quale *Sein* del *Seiendes* che egli è.

I caratteri di questo *Sein* sono molteplici. Heidegger ne ha mostrato alcuni: il *Dasein*, il *Mitsein*, l'*Insein*. Servendosi di altre preposizioni attinte dalla lingua tedesca si potrebbe anche parlare di *Aussein* (inteso come il “da dove”, il “luogo di origine” del *Sein* assunto in quanto essente), di *Beisein* (l'essere “presso” il *Sein*), di *Nachsein* (l'andare “verso”, che è proprio del *Sein*), di *Zusein* (il procedere del *Sein* “alla volta” di un tempo o/e di un luogo determinati). Egualmente sarebbe lecito istruire una filosofia del *Seiendes* orientata da preposizioni come *an*, *auf*, *über*, *unter*, *in*, *neben*, *hinter*, *vor*, *zwischen*, o come *durch*, *für*, *gegen*, *ohne*, *um* (preposizioni che determinano lo stato in luogo o il moto a luogo, declinando “casi” differenti al dativo e/o all'accusativo). Sicché la lingua sembra prendere un sopravvento per così dire “glossematico” (per cui, secondo Louis Hjelmslev, la lingua cessa di essere un «mezzo» e diventa «fine» a se stessa) (cfr. Hjelmslev, 1928).

Il *Dasein* è l'unico ente che pensandosi come essente definisce la sostanza, la forma e la formazione della *vita umana* nella sua essenza e nella sua esistenza. Vita intesa come fatticità dell'esperienza su cui convergono storia e *Bildung*: l'essere nella propria storia (soggettiva e collettiva) e l'essere la propria *Bildung* (nel mondo di se stessi e nel mondo degli altri). Il *Dasein* è il carattere di ogni ente che è nel mondo, ma è anzitutto l'immanenza (trascendentale) dell'unico ente che si pensa quale essente e pensa l'essere come tutto ciò che è. Quest'unico ente è l'uomo che si rapporta all'umano dentro di lui e all'umanità dentro il mondo. È, dunque, questo il *verum* dell'uomo?

*Veri inquisitio atque investigatio*: “la diligente ricerca del *verum*” implica sempre la questione della *veritas*. Forse il “vero” è l'essenza della “verità”. Dunque, se ha ragione Heidegger quando in *Die Zeit des Weltbildes* – conferenza risalente al 1938 – dice: «Nella metafisica ha luogo (...) la decisione circa l'essenza della verità» (Heidegger, 1938: 71), allora il discorso metafisico-ontologico deve riconoscere la propria condizione antropologica. Chi decide del vero e della verità è soltanto l'uomo – sicché sulle sue spalle si carica tutto il peso della responsabilità del pensiero metafisico, ontologico e antropologico.

L'essere-qui del *Dasein* non va letto in termini spazio-temporali né esistenzialistici. L'essere-qui consiste nell'avvertirsi dell'uomo come essere-vivente, che è parte dell'essere fisico-antropologico e onto-metafisico. Il sentirsi-essere (qui, così e con il mondo) diventa una parte pedagogicamente decisiva della *Bildung* umana intesa come in-essere. Nel sentirsi-essere, nell'in-essere del *Dasein* come *Bildung* prendono forma i contorni del vero quale verità circa il proprio essente rispetto all'essere. Il *verum* della *veritas* su se stesso è quanto importa al *Dasein*, che cerca il vero della propria verità prima in sé (so di essere me stesso), poi nel mondo (e negli altri enti del mondo). Questa scoperta del mondo riguarda anzitutto l'intelligenza dell'infanzia; quindi, ogni altra età della vita.

L'originarietà del *verum* è la radice conficcata nell'origine della *veritas*. È stato detto che l'origine della verità è in Dio, definendo così la questione teologica della verità.

È stato detto che l'origine della verità è nel mondo, definendo così la questione gnoseologica della verità. È stato detto che l'origine della verità è nell'uomo, definendo così la questione antropologica della verità. Le Tre Sfere richiamano l'origine rispettivamente teologica, gnoseologica e antropologica della *veritas*, rendendo manifesta la comune radice originaria presente nel *verum*. Questa radice è contemporaneamente metafisica (cioè risiede nell'essere) e ontologica (cioè risiede nell'ente). In entrambi i casi, l'originarietà del vero e l'origine della verità *non* devono mai essere poste in termini assoluti, bensì relativi. Ciò perché la storia dell'uomo gli dice che non esiste una verità definitivamente confermata una volta per tutte, ma esiste piuttosto una verità che progressivamente muta. Ma quando l'uomo scopre nella propria storia soggettiva e nella storia collettiva cui sente di appartenere che la verità non è mai assoluta ed è invece sempre relativa, egli inizia a temere (di non poter conoscere) la verità: la verità di Dio, del mondo e di se stesso. Allora l'uomo cerca la verità nel mito, nella religione, nell'esoterismo, nella filosofia, nella scienza. Con essi scrive la propria storia riflessa nelle Tre Sfere. Tuttavia, a conferma dei suoi dubbi, constata che ciascuna via della conoscenza offre sempre risposte differenti. Sicché, la domanda "radicale" circa il *verum* resta inevasa e ogni risposta rimane sospesa fra opacità e trasparenza, fra occultamento e svelamento.

Il vero è forse la «nuda verità» di cui parla Orazio nelle *Odi* (I,24,7)?

E la verità è forse colei che più si contraddice con se stessa?

Il vero e la verità sono forse il «gigantesco fuoco» a cui vogliamo avvicinarci pur temendo di scottare le «palpebre» - così le indica Goethe - attraverso le cui fessure guardarlo?

## 5. *Wahrheit*: ermeneutica e pedagogia umanistica

Considerato che il verosimile non è il vero e che il vero è l'anima profonda della verità - Hegel faceva osservare che il vero è il divenire di se stesso -, la verità abita nel compimento di ogni scienza, di ogni studio e di ogni ricerca. In questo snodo epistemologico sorge la biforcazione all'interno della scienza (quindi degli studi e delle ricerche) tra la *verità* quale risultato della conoscenza scientifica metodicamente eseguita e la *verità* come esito extra-metodico. È la divaricazione tra scienze della natura e scienze dello spirito, tra metodo empirico-sperimentale e ermeneutica filosofica della comprensione, tra conoscenza oggettiva e interpretazione soggettiva. In stretta sintesi: fra scienza e filosofia, fra esperimento scientifico ed esperienza umana.

Hans-Georg Gadamer pubblica, nel 1960, all'età di sessant'anni, la sua opera principale: *Wahrheit und Methode*. Uno studio su ciò che distingue la *verità* rispetto al *metodo*. Una ricerca il cui «intento è quello di studiare (...) l'esperienza della verità che oltrepassa l'ambito sottoposto al controllo della metodologia scientifica» (Gadamer, 1960: 19). Un'indagine che riguarda quelle «forme di esperienza» (l'esperienza filosofica, l'esperienza artistica, l'esperienza della storia) dove «si annuncia una verità che non può esser verificata con mezzi metodici della scienza» (*ibid.*: l.c.). L'esperienza umana del mondo non è soltanto una questione che riguarda la scienza, ma è anche o ancor prima un problema filosofico. E «il problema ermeneutico non è in origine un problema metodologico» (*ibid.*: 18). L'ermeneutica filosofica gadameriana non si prefigge «una conoscenza certa, che soddisfi all'ideale metodico della scienza» (*ibid.*: l.c.). Tuttavia si propone di

trovare delle verità attraverso la *comprensione* e l'*interpretazione* rivolte da ogni uomo a se stesso, passando attraverso il mondo. L'irriducibilità della verità filosofica al metodo (scientifico) agisce come garanzia per il «fenomeno» dell'«esperienza di verità» (*ibid.*: 20). Saggiunge Gadamer: «il modo in cui facciamo esperienza gli uni degli altri, della tradizione storica, delle determinazioni naturali della nostra esistenza, costituisce un vero universo ermeneutico nel quale non siamo rinchiusi come dentro a una cornice intrascendibile, ma a cui siamo positivamente aperti» (*ibid.*: 21). Perciò, l'ermeneutica elaborata da Gadamer non è «qualcosa come una metodologia delle scienze dello spirito» (*ibid.*: 20). È piuttosto una ricerca della verità all'interno dell'esperienza del mondo che ogni essere umano vive.

Così, Gadamer, riconoscendo il proprio debito di fronte al pensiero di Dilthey, Husserl e Heidegger, divide *Verità e metodo* in tre parti. Nella prima mette in chiaro il problema della verità in rapporto con l'esperienza dell'arte (che non è contemplazione, ma trasformazione di chi ne compie l'esperienza). Nella seconda interconnette il problema della verità con le scienze dello spirito (dove la storicità costitutiva dell'esistenza umana diventa la premessa di ogni comprensione). Nella terza è il linguaggio a essere dato come filo conduttore nel passaggio dall'ermeneutica all'ontologia: per cui il linguaggio si pone quale «esperienza del mondo», mentre il «mondo è mondo soltanto in quanto si esprime nel linguaggio» (*ibid.*: 507) poiché l'«originaria linguisticità dell'umano essere-nel-mondo» (*ibid.*: l.c.) riflette l'assetto «universale» (*ibid.*: 541) dell'ermeneutica. L'«originaria comune appartenenza» – Gadamer la chiama *ur-sprünglichen Zusammengehörigkeit* (cfr. *ibid.*, ed. ted.: 478) – dell'uomo al mondo e del mondo all'uomo si pone al di là di qualsiasi voglia metodica. Qui, «la sicurezza fornita dall'impiego di metodi scientifici non basta a garantire la verità» (*ibid.*: 559). Il «significato umano», che è l'ambizione dichiarata delle scienze dello spirito e perciò delle scienze umane, travalica la questione del metodo. Ciò non le mortifica affatto, bensì le riconduce dove Gadamer voleva portarle: a una *Disziplin des Fragens und des Forschens* che garantisca la verità (cfr. *ibid.*, ed. ted.: 494).

Su questo riferimento al “domandare” e al “ricercare” si chiude *Wahrheit und Methode*. Ma la questione aperta da Gadamer rimane quella di considerare se il *valore di verità* sia esclusivo della conoscenza scientifica o se il recupero dei *valori di verità* lo si abbia anche attraverso la conoscenza della storia, dell'opera d'arte e dell'ermeneusi culturale in senso lato.

Ora, l'esperienza ermeneutica avviene anzitutto nel dominio della *Bildung* – a cui Gadamer dedica pagine intense (*ibid.*: 31-42) – ed è nella formazione dell'uomo che il *verum* si ridefinisce non soltanto per la sua coappartenenza al discorso scientifico, ma in misura ancora maggiore per la sua intrinseca coesistenzialità con il discorso pedagogico, filosofico ed ermeneutico. La dialettica tra *Bildung* e *Umbildung* – tra formazione e trasformazione –, secondo la visione neumanistica che era stata propria di Goethe e alla quale Gadamer aderisce, non può escludere la questione del *verum* e dei suoi *valori di verità*. Ciò perché tanto la formazione quanto la trasformazione dell'in-essere dell'uomo quale *Dasein* (presente al tempo e all'essere) si circoscrive all'interno di quel progetto di riabilitazione della tradizione umanistica che diventa uno dei punti centrali di *Wahrheit und Methode*.

L'ermeneusi, la dialettica e la dialogica sanno che non v'è per loro sfida più grande di quella rappresentata dal vero. *Verum*, dunque, come *Herausforderung*: che è “sfida” e

“provocazione”, insieme. Ma *verum* anche quale *Herausbildung*: l’uscire fuori della formazione da se stessa, dispiegandosi nella ricerca della verità (anche di Dio, del mondo e dell’uomo).

Per quanto riguarda l’uomo come “cercatore” della verità, Heidegger in *Vom Wesen der Wahrheit* ha fatto osservare che «la domanda sull’essenza della verità come domanda sulla storia dell’essenza dell’uomo e della παιδεία» (Heidegger, 1988: 139) soggiace ad alcuni accadimenti. La verità può pervenire alla sua essenza soltanto nel «*Dasein* storico-spirituale dell’uomo stesso» (*ibid.*: 140). L’uomo è colui «che domanda e si interroga» su quanto si dà «prima di ogni essere e per ogni essere» (*ibid.*: l.c.). La «trasformazione» dell’uomo consiste nel fare «ritorno nel fondamento della propria essenza» (*ibid.*: l.c.). Soltanto in questo domandarsi circa la verità quale *aletheia*, l’uomo conferisce alla propria essenza «il potere di essere ciò che essa è» (*ibid.*: 140-141). La *paideia* dell’uomo – che come essere storico si trasforma nella ricerca della sua essenza – assume i caratteri della *Haltung* (la condotta), della *Gehaltenheit* (il contegno), del *Verhalten* (il portamento). Non c’è un domandare sull’essenza della verità che non sia anche un domandare sull’essenza dell’essere. Inoltre, sempre per Heidegger, non c’è un domandare sull’essenza dell’uomo che non implichi «prima ancora di ogni pedagogia» (*ibid.*: 142) la questione ontologica della verità e il problema metafisico dell’essere. Ed è soltanto il «domandare» che «trasforma dalle fondamenta il *Dasein*» (*ibid.*: 143). Questo domandare è il vero significato della *paideia* e della *Bildung* interiore e profonda dell’uomo. Il resto è «piattezza dell’esistenza odierna» (*ibid.*: l.c.), che coinvolge e deturpa la stessa «*Bildung*» e l’«*Erziehung*» irrimediabilmente compromesse dalle «cose misere» (*ibid.*: l.c.).

Un bastone, ritto su se stesso, immerso nell’acqua appare deviato nel suo angolo d’immersione e perciò sembra pressoché curvato. Ritratto dall’acqua torna a essere dritto. L’effetto di rifrazione fa velo sul fenomeno del *verum*. La scienza e l’ottica lo sanno. Il bambino che tiene in mano il bastone, no. Per la scienza è una certezza. Per il bambino, che più volte ripete l’esperienza, può diventarlo. Se educato a distinguere il vero dal verosimile, imparerà a dubitare delle facili certezze. Questo è un dovere (*Pflicht*) per l’uomo che vuole darsi forma: dunque, formarsi. E questo è anche il compito della filosofia: esercitare un “controllo critico” circa ciò che si crede di sapere (anche a proposito di Dio, del mondo e dell’uomo). L’esercizio di tale *skepsis* implica un’epistemologia e un’ermeneutica categoriali capaci di distinguere appunto il verosimile dal vero, la certezza dalla verità, i giudizi di valore dalle verità fattuali, l’assoluto dal relativo, conferendo ai *valori di verità* (cioè al valore del *verum*) un carattere scettico e antidogmatico, dubitativo e antiassiomatico. Si apre così la via alle *opposizioni veritative* rappresentate dalla filosofia classica: il male non è il bene; ciò che è cattivo non è buono; il brutto è diverso dal bello; quanto è ingiusto non può essere giusto; l’orizzonte entro cui comprendiamo il falso non è quello in cui interpretiamo il vero. Fatto salvo il chiasmo per cui la libertà di giudizio implica un giudizio sulla libertà, l’impegno veritativo circa la disambiguazione del *verum* costituisce kantianamente un dovere verso se stessi. Il *Leitbegriff* umanistico della *Bildung* – da Goethe a Gadamer, passando attraverso Hegel e Heidegger – immette la storia del *Dasein* entro gli argini della disciplina (*Zucht*) interiore. Quest’ultima regola la *Herausbildung* dell’uomo, che uscendo da se stesso (ecco l’uscire della propria formazione) dispiega la *Bildung* nella ricerca del *verum* (che riguarda Dio, il mondo e l’uomo: perciò, le Tre Sfere della tradizione occidentale ed europea – assunte quali metafore dell’essere



metafisico).

Se è pur vero che Aristotele nella *Metafisica* (I 7,26-27) scrive che «Vero è dire di ciò che è che è, o di ciò che non è che non è. Mentre falso è dire di ciò che è che non è, o di ciò che non è che è», tuttavia le logiche polivalenti (ad esempio di Jan Lukasiewicz), proprio muovendo dallo Stagirita, hanno suggerito la possibilità di valori terzi di verità che oltrepassino l'opposizione vero *vs* falso. Tanto un bambino quanto uno scienziato e un filosofo possono comprendere e interpretare il valore di verità (ciò che è vero davvero) circa il fenomeno ottico della rifrazione. Inoltre, il linguaggio mette a disposizione dei repertori lessicali piuttosto precisi circa le semantiche del vero. *Das Wahre*, nella lingua tedesca, è un sostantivo neutro che dispiega batterie sinonimiche piuttosto agguerrite in termini di chiarezza linguistica: non soltanto il sostantivo femminile *Wahrheit* (di cui *Wahre* è la radice) ma anche aggettivi come *zuverlässig* (veritiero, veridico), *echt* (autentico, genuino, puro), *richtig* (giusto, esatto), *tatsächlich* (reale, effettivo), *eigentlich* (che come avverbio significa “in realtà”, “difatto”, “propriamente”), *aufrechtig* (sincero, vero), fino a *wirklich* (vero) e *Wirklichkeit* (sostantivo che significa “realtà”) (cfr. Franzen, 1982). Come si sa, la dialettica degli *stati di verità* nelle logiche intensionali e nelle logiche estensionali (cfr. Gennari – Sola, 2016: 110-111) ammette parametri di discutività (e di discutibilità) piuttosto aperti. Al proposito non andrebbe trascurato il fatto che Umberto Eco, dopo aver pubblicato nel 1962 *Opera aperta*, metterà a stampa, nel 1990, *I limiti dell'interpretazione*.

## 6. *Krisis, krasis, kaos*

La libertà interpretativa circa Dio, il mondo e l'uomo va sempre salvaguardata: ciò significa che la soggettività del “vero” lo rende *relativo*. Ma anche la libertà ha confini precisi: vero è che “tu sei libero di pensare ciò che vuoi, di essere chi vuoi, ma non sei libero di *fare* quello che vuoi”: ciò significa che l'oggettività del “vero” lo rende – almeno in casi particolari – assoluto. Se i valori terzi di verità sono sempre relativi, disconoscere la differenza tra vero e falso non è comunque un assoluto valore. Quando si dà la possibilità che accanto al vero e al falso ci sia un terzo valore di verità si deve essere consapevoli che ciò contraddice la logica aristotelica del *tertium non datur*. Frege (1922: 43) ha scritto nelle *Logische Untersuchungen* che «La parola “vero” indica alla logica la direzione»: *Richtung* – da *richten*, nel senso di *ausrichten* (da “orientare”, nel senso di “conseguire”). Né va dimenticato il fatto che con la logica trivalente o polivalente di Lukasiewicz (cfr. 1935), oltre ai valori «vero» e «falso», si presenta un terzo valore di verità che il logico polacco chiama l'«indeterminato». E qui alla questione del *verum* s'affianca quella del caso.

Ogni casualità si designa quale evento imprevisto e imprevedibile, contingente e preterintenzionale, circostanziale e congiunturale, non pre-stabilito e non-intenzionale, improbabile e perfino privo di causa. L'ignoranza circa le cause è la vera determinazione del caso, che appare meramente indeterminato, mentre la sua supposta verità dipende dalle nostre fallaci cognizioni. Sicché, ignorando le cause del caso lo si rubrica come fato, sorte o *destino*. Le filosofie del destino (cfr. Gennari, 2012: 185-216) sono in genere pericolose. La storia dovrebbe insegnarci a diffidare anzitutto delle filosofie politiche del destino. Perché? Perché il destino, semplicemente, non esiste! Il caso stesso è piuttosto la

risultante di serie causali indipendenti, la cui struttura ci sfugge nei rapporti di apparente casualità fra elementi delle cui funzioni siamo all'oscuro. Al di là delle teorie filosofiche del caso, che lo trattano in termini probabilistici, le dottrine eziologiche di matrice aristotelica riconducono le *cause formali* e *finali* alle nozioni di "essenza" e di "fine". L'essenza invoca un'originarietà, il fine implica una teleologia.

Si delinea così il concetto di *causa*, che in Hume sagoma il principio di causa-effetto da cui deriva la "credenza" nella causalità. Il suo determinarsi come *habitus* tradisce, secondo Peirce, il rischio scientifico insito in ogni determinismo – dove la necessità causale esclude il caso e la casualità. Il modello "meccanicistico" – rispondente a volte a un superiore finalismo teologico e in altri casi a una visione "modellista" della conoscenza – mostra tutti i suoi limiti quando è posto di fronte alla (ineliminabile) irreversibilità dei fenomeni naturali. Tanto la teoria della relatività einsteiniana quanto il principio di indeterminazione heisenberghiano hanno assestato un colpo definitivo alla modellizzazione meccanicistica e al meccanicismo deterministico dei "modelli", mentre l'epistemologia contemporanea è venuta sostituendo il concetto di causa con quello di funzione, prima, e con quello di struttura, più tardi. Si è così registrata una duplice *trasvalutazione*: dalle equazioni causali alle connessioni funzionali e dalle determinazioni causali alle organicità strutturali. Tuttavia, sia il bambino – che non possiede cognizione circa i concetti di funzione e di struttura – sia lo scienziato e il filosofo – che si presume la possiedano – sanno che se si scivola su di una buccia di banana ciò non è dovuto al caso ma a una causa. Se il cornicione di una casa ha colpito un passante ciò non è dovuto al destino, bensì all'improvvida manutenzione ordinaria dell'edificio – per cui il magistrato, che ragiona in termini di causa-effetto, non procederà contro ignoti bensì nei confronti dell'amministratore e/o del proprietario dell'immobile. Dunque, evocare il *caso* (per ammettere surrettiziamente il destino) risulta residuale, mentre non cercare la *causa* (per stabilire i fatti, la loro origine e i loro effetti) diventa esiziale. Il danno pare irreparabile specie se si è di fronte a stati di *crisi* non congiunturali ma strutturali e sistemici. Il rischio epistemologico delle "credenze" si misura nel calcolo errato della causalità. Sicché non riconoscendo né il vero né il falso, non si traguarda alcuna contezza neppure circa l'indeterminato. Le crisi economiche e ancor più le crisi finanziarie divengono presto crisi politiche e crisi sociali. Peccato che né gli economisti né i politici siano in genere capaci di prevederle. Eppure, la dialettica tra cause ed effetti non è irriconoscibile: una economia finanziaria fondata sul debito non poteva che produrre crediti inesigibili. In altri termini: crisi monetaria.

Ogni crisi si manifesta, per tempo, con il volto della *crasi* (cfr. *ibid.*: 361). Questa è il riflesso della società in cui si produce e poi dilaga. Dal greco *krasis*, la "mescolanza" restituisce un universo frastagliato di condotte eterodirette e di comportamenti orientati entro una commistione indistinta di tensioni alimentate dall'economia di mercato, dove la nevrosi collettiva del consumo e del consenso compromette la creatività, potenzia l'effimero, sublima il potere e mimetizza il *verum*. E così c'è persino chi fa credere che la *borghesia*, quale ceto sociale, sia scomparsa. Mentre l'intera società (e ogni sua classe) ha completamente assorbito la mentalità borghese. La retorica della condivisione esclude soltanto i conti bancari. *Neoliberismo* (economico-finanziario) e *neorazionalismo* (scientifico-tecnologico) hanno prodotto una società che non è "complessa", ma più semplicemente è "caotica". Un *kaos* dove la moltitudine di elementi materiali, sen-

za ordine nelle loro reciproche relazioni, penetra sistematicamente nel *kosmos* ordinato. Un sistema tendente al *kaos* (e tutti i sistemi complessi incorporano questa variabile) risponde a delle leggi di evoluzione che traggono comportamenti imprevedibili. Alla *deregulation* finanziaria corrisponde una deregolamentazione delle condotte quale autorappresentazione della modernità. Parafrasando ciò che Russel (1918: 181) scrive a proposito della legge di causalità (considerandola, com'è noto, il «relitto» di un'epoca ormai tramontata), si potrebbe dire che il concetto di *postmodernità* sia come la «monarchia»: sopravvive soltanto perché erroneamente si suppone che non rechi danni. Solo se si è consapevoli che il caso, la causa, la crisi, la crasi e il caos siano tutti emblemi della *modernità*, non ci si stupisce quando la pubblicità di una banca recita: «La più grande tecnologia che esiste è l'uomo». La *mimesis* del vero non è semplice imitazione, bensì puro mimetismo. A volte il vero è occultato dalla pratica delle *fake news* - bugiarde quanto basta per essere rese reali dai *social media*. Altre volte il vero è risucchiato nella teoria della *post-truth* (la post-verità: eletta «parola dell'anno 2016» dagli *Oxford Dictionaries*), dove la verità pare ridotta all'irrilevanza mentre la realtà viene rimpiazzata e poi sostituita da false narrazioni.

Dunque, nel sillabo filosofico il *verum* si trova attorniato da una composita articolazione categoriale. Un *Kulturfahrplan* dove, dal quadro generale fino al chiodo che lo sorregge, ogni singola categoria opera come un «funtivo glossematico», il cui statuto all'interno del discorso culturale si contrassegna funzionalmente per «interdipendenza», «costellazione» e «determinazione».

Categorie come quelle di *Wertfreiheit* (l'avalutatività della scienza), di *Dasein* (l'esistente esistenziale) o di *Wahrheit* (la verità di ogni discorso interpretabile) richiedono, nel loro impiego, una dialettica degli stati veritativi (e perciò dei valori di verità) molto flessibile. Al punto che essa non può escludere di procedere a ritroso, anche partendo dalle Tre Sfere (Dio, il mondo e l'uomo) assunte nella loro portata originaria.

Per quanto concerne il mondo (cfr. Gennari, 2012) e l'uomo (cfr. Gennari, 2001), il loro *eidōs* profondo - vale a dire: le loro idee, le loro essenze e le loro forme - si contrassegna per costellazioni gnoseologiche, interdipendenze politiche e determinazioni etiche. Costellazioni *gnoseologiche*, ad esempio come quelle di «caso», «causa», «crisi», «crasi» e «caos». Interdipendenze *politiche*, per cui ogni discorso sulla conduzione della società prende atto di situarsi nella *modernità*, entro il *Finanzmarkt-Kapitalismus* (cfr. Bischoff, 2006) governato dalla *borghesia* finanziaria sostenuta dall'ideologia del *neoliberismo* e dalla teleologia del *neorazionalismo*. Infine determinazioni *etiche*, poiché i valori di verità possono richiamare dei valori morali sul cui determinismo la discussione continua a rimanere aperta, ripresentandosi sotto la duplice effigie del *verum* iconizzato ora con l'assoluto ora con il relativo. Ma come uscire da questa aporetica anfibolia?

## 7. *Bildung* e aletica della vita

Come scoprire, dunque, la cifra del *verum*? Ciò quando in giurisprudenza si ammette che la verità processuale non corrisponde mai alla verità fattuale. Forse il problema del *verum* consiste nel non cercarlo in una presumibile o presunta verità dei fatti, poiché esso abita solo nella formazione dell'uomo. Ogni singolo uomo può tentare di conoscere le proprie verità, non rendendole assolute ma consegnandole allo loro condizione relati-

va. Questo significa porre la *Bildung* al cospetto del *verum*.

Nel sillabo filosofico leopardiano – ovvero, nello *Zibaldone* – si legge: «esiste (...) il piacere della verità e della conoscenza del vero» (Leopardi, *Zibaldone*, 2653). Conseguendolo, l'uomo «si diletta» forse inconsapevole dell'«infinità vanità del vero» (*ibid.*: 69) e delle sottili illusioni che lo accompagnano nell'attraversare il *laberinto* della verità «sfuggente» (*ibid.*: 1855). Soltanto «il tempo» e «l'esperienza» (*ibid.*: 332), che – dice Leopardi – «non sono mai stati distruttori del vero, e introduttori del falso, ma distruttori del falso e insegnanti del vero» (*ibid.*: l.c.), ebbene solo il tempo della vita e l'esperienza della vita possono avvicinarci alla verità del *verum*. «Non basta intendere una proposizione vera, bisogna sentirne la verità. (...) Chi la intende, ma non la sente, intende ciò che significa quella verità, ma non intende che sia verità, perché non ne prova il senso (...)» (*ibid.*: 348).

Si potrebbe allora ammettere che la verità e il vero restino sospesi nella costellazione dei fatti, nelle interdipendenze delle idee e nelle determinazioni della vita. Ancóra Leopardi: «si suol dire che tutte le cose, tutte le verità hanno due facce diverse o contrarie, anzi infinite» (*ibid.*: 1632). Sicché, «credere assoluto il vero» significa non avere contezza del fatto che «tutto non è buono, bello, vero, cattivo, brutto, falso, se non relativamente; e quindi la convenienza delle cose fra loro è relativa, se così posso dire, assolutamente» (*ibid.*: 1341). Oltre l'ossimoro, soggiunge: «Quell'anima che non è aperta se non al puro vero, è capace di poche verità, poco può scoprir di vero, poche verità può conoscere e sentire nel loro vero aspetto» (*ibid.*: 1961). Insomma, la ricerca del vero esclude l'egoismo individuale poiché è intrisa del *sentimento della verità*. Infatti, «ogni così detta società dominata dall'egoismo individuale, è barbara, e barbara della maggior barbarie» (*ibid.*: 674).

Non si tratta quindi di reclamare la verità dei valori (assoluti), bensì i valori di verità (relativi), che pur mutando nel tempo e nello spazio lasciano intatti alcuni criteri veritativi propri dell'uomo, dell'umano e dell'umanità: ciò che è bene è diverso dal male, il buono non è il cattivo, quanto è bello non è ciò che è brutto, il giusto è altro rispetto all'ingiusto e, infine, il vero è l'opposto del falso. Queste opposizioni veritative sono semplici e chiunque – se lo vuole – può averne comprensione. Comprensione (aristotelicamente) apofantica a proposito di un discorso manifestatamente distintivo d'esser vero oppure falso, sebbene a volte non possa essere detto né vero né falso.

Tutto ciò richiama la questione dell'autenticità. Ma non quella dell'oggetto, bensì l'autenticità del soggetto, a cui corrisponde l'incontrovertibile cifra etica della responsabilità circa il riconoscimento del vero e della verità. Inautentico è colui che non si dispone alla ricerca del *verum* poiché teme di conoscere la propria verità. L'etica della *Bildung* ascrive a se stessa l'onere del *verum*, al quale l'essere umano accede quando diventa consapevole che il vero è quanto nasconde l'indeterminatezza del determinato pur manifestando la determinatezza dell'indeterminato. La politica della *Bildung* iscrive in se stessa l'onore del *verum*, al quale una società che voglia dirsi civile accede quando non s'oculta nella confusione, bensì si esprime conferendo ordine a un mondo nel caos, ripensandone la crisi e la crisi, indagandone le cause senza abbandonarsi al caso.

Rubricato tutto ciò all'interno del sillabo filosofico di cui si è detto, il discorso sul vero e la verità assume una duplice configurazione: *filosofica* e *pedagogica*, insieme.

Chiara visione di questo intreccio è rinvenibile in una conferenza tenuta a Vienna, nel maggio del 1935, da Edmund Husserl. Si tratta di una sorta di testamento spiritua-

le consegnato all'Europa dal padre della fenomenologia, tre anni prima della morte. In *Die Krisis des europäischen Menschentums und die Philosophie*, Husserl fa osservare che la filosofia si irradia anche in quanto *Gemeinschaftsbewegung der Bildung*: cioè come «movimento comune della formazione» (Husserl, 1935: 333), ossia quale poderosa «trasformazione culturale (*Kulturverwandlung*)». Da un lato, entrano in esercizio l'«atteggiamento teoretico» e il «contegno critico (*Haltung*)» universale «dell'uomo filosofico (*des philosophischen Menschen*)» (*ibid.*: l.c.). Dall'altro, «in virtù dell'esigenza di sottoporre tutta l'empiria a norme ideali, alle norme della verità incondizionata (*der unbedingten Wahrheit*), si delinea una profonda trasformazione della prassi complessiva del *Dasein* umano, e perciò dell'intera *Kulturlebens* (vita culturale). Quest'ultima - prosegue Husserl - non deve più accettare le norme dell'empiria ingenua e della tradizione, ma soltanto quelle della *objektiven Wahrheit*. In tal modo la verità ideale diventa valore (*Wert*) assoluto» (*ibid.*: l.c.). Tanto nella *Bildung* quanto nell'«educazione infantile (*Kindererziehung*)» si contestualizza così una *Praxis* trasformata «in senso universale» (*ibid.*: 334).

Con queste premesse Husserl ritorna alla questione della verità: «quando l'idea generale (*die allgemeine Idee*) della verità in sé diviene una norma universale (*universalen Norm*), rispetto a tutte le verità relative che emergono nella vita umana (*im menschlichen Leben*), rispetto a tutte le reali o presunte verità (*Wahrheit*) situazionali, essa finisce per coinvolgere anche tutte le norme tradizionali, le norme del diritto, della bellezza, della finalità, dei valori personali riconosciuti come tali (...)» (*ibid.*: l.c.). Prende così forma - secondo Husserl - «una particolare umanità», connessa con una rinnovata idea di *Kultur* in cui la *Bildung* soggettiva e sociale opera per «il bene comune della validità pura e incondizionata della verità».

Filosofia e pedagogia presiedono a questa *Bewegung* (movimento) della *Bildung* (cfr. *ibid.*: l.c.). Quanto Husserl ci vuol dire è che non dobbiamo guardare all'ideale della verità o a una particolare verità piuttosto che a un'altra, bensì all'idea universale della verità facendola diventare il *verum* della *Bildung*, a sua volta inscritta in un'*aletica della vita vera*.

## Bibliografia

- Bachelard G., *Épistémologie*, Paris, PUF, 1971.
- Bischoff J., *Zukunft des Finanzmarkt-Kapitalismus. Strukturen, Widersprüche, Alternativen*, Hamburg, VSA-Verlag, 2006.
- Cambi F., *Abitare il disincanto. Per una pedagogia del soggetto postmoderno*, Torino, UTET, 2006.
- Dilthey W. (1883), *Einleitung in die Geisteswissenschaften*, Stuttgart, Teubner, 1959 (tr.it. *Introduzione alle scienze dello spirito. Ricerca di una fondazione per lo studio della società e della storia*, Firenze, La Nuova Italia, 1974).
- Eco U., *Opera aperta*, Milano, Bompiani, 1962.
- Eco U., *I limiti dell'interpretazione*, Milano, Bompiani, 1990.
- Franzen W. *Die Bedeutung von "wahr" und "Wahrheit". Analysen zum Wahrheitsbegriff und zu einigen neueren Wahrheitstheorien*, Freiburg, Alber, 1982.
- Frege G. *Logische Untersuchungen*, Patzig, Günther, 1922.
- Gadamer H.-G. *Wahrheit und Methode*, Tübingen, Mohr, 1960 (tr.it. *Verità e metodo*, ed. G. Vattimo, Milano, Bompiani, 1983, 1997<sup>11</sup>).

- Gennari M. *Filosofia della formazione dell'uomo*, Milano, Bompiani, 2001.
- Gennari M., *L'Eidos del mondo*, Milano, Bompiani, 2012.
- Gennari M., Sola G., *Logica, linguaggio e metodo in pedagogia*, Genova, Il Melangolo, 2016.
- Heidegger M., *Sein und Zeit*, Tübingen, Niemeyer, 1927 (tr.it. *Essere e tempo*, ed. P. Chiodi, Milano, Longanesi, 1970, 1976<sup>6</sup>; ed. A. Martini, Milano, Mondadori, 2006).
- Heidegger M., *Holzwege*, Frankfurt a.M., Klostermann, 1938 (tr.it. *Sentieri interrotti*, Firenze, La Nuova Italia, 1968; 1984).
- Heidegger M. (1954), *Was heißt Denken?*, Tübingen, Niemeyer, 1971 (tr.it. *Che cosa significa pensare?*, Milano, SugarCo, 1978).
- Heidegger M., *Vom Wesen der Wahrheit. Zu Platons Höhlengleichnis und Theätet*, Hrsg. H. Mörchen, Frankfurt a.M., Klostermann, 1988 (tr.it. *L'essenza della verità. Sul mito della caverna e sul «Teeteto» di Platone*, ed. F. Volpi, Milano, Adelphi, 1997).
- Hjelmslev L., *Principes de grammaire général*, Copenhagen, Høst, 1988.
- Husserl E. (1935), *Die Krisis des europäischen Menschentums und die Philosophie*, in *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie*, Haag, Martinus Nijhoff, 1962.
- Kaiser A., *Filosofia dell'educazione (im Grundriß)*, Genova, Il Melangolo, 2013.
- Levrero P. (ed.) *Pedagogia della storia*, Genova, Il Melangolo, 2013.
- Lukasiewicz J., *Der logistische Antiirrationalismus in Polen*, in "Erkenntnis", n. 5, 1935.
- Rickert H., *Die Grenzen der naturwissenschaftlichen Begriffsbildung. Eine logische Einleitung in die historischen Wissenschaften*, Tübingen, Mohr, 1913.
- Russel B. (1918), *Mysticism and Logic and other Essays*, London, Allen & Unwin, 1963.
- Sola G. *La formazione originaria. Paideia, humanitas, perfectio, dignitas hominis, Bildung*, Milano, Bompiani, 2016.
- Weber M., *Der Sinn der "Wertfreiheit" in den soziologischen und ökonomischen Wissenschaften*, in "Logos Internationale Zeitschrift für Philosophie der Kultur", 7, 1, 1917
- Weber M., *Wirtschaft und Gesellschaft*, Tübingen, Mohr, 1922 (tr.it. *Economia e società*, Comunità, Milano, 1961).

in Wonderland are analysed, focusing on the similarities and differences between the author/artist and his illustrator.

#### Mario Genari, Verum

Moving from its title, the article presents the need to conduct philosophical and pedagogical discourse to the clarity and the terminological distinction between verum, likely, falsum and truth. This in the scientific discourse as much as in the everyday speech. To realize this, the article first of all analyzes the categories of Wertfreiheit (avalutativity), Wahrheit (truth) and Dasein (be-here). This triggers a relationship between social sciences and pedagogical sciences, metaphysics, ontology and general pedagogy, as well as between hermeneutics and humanistic pedagogy. In light of this, the contribution pre-sents, in all its problematic dimension, the question of "aletica" of the life.

#### Marina Barioglio, Culture simboliche e formazione. Le pratiche immaginali per le professioni sanitarie

Health Pedagogy is nowadays deeply contaminated by the ideas that psycho-logical, social, and economic disciplines offer of its great topics. This has the great advantage to assure clear reference and useful operative protocols helping who works in sanitary services. But often the trend is to abuse of technical categories and languages reducing the sensibility of professionals. This essay shows how the approach of Imaginal Pedagogy uses symbolic art to enrich the educational and therapeutic imaginary of sanitary professionals and to increase their imaginative attitude.

#### Alberto Binazzi, Natura dei modelli mentali e implicazioni categoriali: un'introduzione

Mental models theory by Johnson-Laird is a theory of mind devoted to offer a uniform image of mental processes within the framework of classical cognitivism. Applied to the study of deductive competence, it has shown to have a particular predictive capability, thanks to the development of computer programs able to simulate actual performances of human beings in solving logical problems. The present paper aims at updating the debate on the nature of Johnson-Laird's mental models by analysing their relation with mathematical notions relevant for logical enquiry. Links among algebraic properties of logical connectives, perception patterns and topology are examined. We will also explore some connections between group theory and graph theory with mental models and propose some implications of Category Theory for potential applications to cognitive science and education.

#### Francesco Bossio, Percorsi esistenziali e dinamiche educative nella senescenza. L'autobiografia come ermeneutica formativa 165

Human formation is a pivotal category of pedagogical thought: the educational process - understood in a broad sense as both intentional educational actions and spontaneous existential events - activates the dialectic of training in order to lead the subject to the conquest of a proper human dimension of existence. Each season of life has its own peculiarities and characteristics. The last age, the senescence, represents the end of the entire path, in which the elderly can complete with the last brushstrokes the symbolically canvas (perhaps a chef d'oeuvre) representing the whole course of his existence.

## **I collaboratori di questo numero**

FLAVIA BACCHETTI

Ordinario di storia della pedagogia– Università degli Studi di Firenze

EMMA BESEGGI

Ordinario di storia della pedagogia– Università degli Studi di Bologna

STEFANO CALABRESE

Ordinario di Critica letteraria e letture comparate – Università di Modena e Reggio Emilia

MAURO CERUTI

Ordinario di Logica e filosofia della scienza – IULM Università di Lingue e Comunicazione

FRANCO CAMBI

Ordinario di Pedagogia generale e sociale – Università degli Studi di Firenze

MARIO GENNARI

Ordinario di Pedagogia generale e sociale – Università degli Studi di Genova

ROSSELLA CERTINI

Associata di Pedagogia generale e sociale – Università degli Studi di Firenze

GIULIANO FRANCESCHINI

Associato di Didattica generale – Università degli Studi di Firenze

LEONARDO ACONE

Ricercatore di Storia della pedagogia – Università degli Studi di Salerno

FRANCESCO BOSSIO

Ricercatore di Pedagogia generale e sociale – Università della Calabria

VALERIA CAGGIANO

Ricercatore di Psicologia del lavoro e delle organizzazioni – Università di Roma Tre

FRANCESCO CAPPALÀ

Ricercatore di Pedagogia sperimentale – Università di Milano Bicocca

DAVIDE CAPPERUCCI

Ricercatore di Pedagogia sperimentale – Università degli Studi di Firenze

CHIARA CASTELLANI

Critical Approaches to Children's Literature, University of Cambridge (UK)



GIUSEPPE DE SIMONE

Ricercatore di Pedagogia sperimentale – Università degli Studi di Salerno

COSIMO DI BARI

Ricercatore di Pedagogia generale e sociale – Università degli Studi di Firenze

DAMIANO FELINI

Ricercatore di Pedagogia generale e sociale – Università degli Studi di Parma

FAUSTO FINAZZI

Ricercatore di Didattica generale – Unicusano

ALBERTO FORNASARI

Ricercatore di Pedagogia sperimentale – Università degli Studi di Bari

SOLEDAD FERNÁNDEZ-INGLÉS

Ricercatrice di Arte e Letteratura – Università di Malaga

CHIARA LEPRI

Ricercatore di Storia della Pedagogia – Università di Roma Tre

MARIA GRAZIA LOMBARDI

Ricercatrice di Pedagogia generale e sociale – Università degli Studi di Salerno

MARIA RITA MANCANIELLO

Ricercatrice di Pedagogia generale e sociale – Università degli Studi di Firenze

IMMACOLATA MESSURI

Ricercatrice di Pedagogia generale e sociale – Italian University Line

MARIA TERESA TRISCIUZZI

Ricercatrice di Storia della Pedagogia – Libera Università di Bolzano

MARINA BARIOGLI

Assegnista di ricerca – Università di Milano Bicocca

ALBERTO BINAZZI

Esperto di filosofia

STEFANIA CARIOLI

Dottore di ricerca in Pedagogia- Università degli Studi di Firenze

TOMMASO FRATINI

Docente a contratto di Didattica e pedagogia speciale – Università degli studi di Firenze

MARCELLA TERRUSI

Assegnista di ricerca- Università degli Studi di Bologna

## Norme redazionali

### Accettazione dei contributi

I contributi inviati alla rivista verranno sottoposti all'esame di due *referee* e potranno essere, se il loro parere è sfavorevole, rinviati all'autore.

### Norme generali

L'argomento e la lunghezza di qualsiasi contributo va concordata con il Direttore scientifico della rivista. Con la sola eccezione delle recensioni e degli articoli brevi, ogni scritto deve essere accompagnato da un breve *abstract* (in lingua italiana e in lingua inglese) di circa cinque righe (500 caratteri), in cui vengano enunciati sinteticamente gli obiettivi di quel contributo e dalle parole-chiave in inglese.

I testi vanno inviati su dischetto, fornendo sempre anche una versione stampata esattamente corrispondente a quella fornita su dischetto. È preferibile ricevere testi salvati in formato RTF oppure in un formato Word per Windows, anche se occorre sempre indicare il programma utilizzato. È possibile inviare i contributi per e-mail ai seguenti indirizzi: franco.cambi@unifi.it, cosimo.dibari@unifi.it, daniela.sarsini@unifi.it.

### Norme particolari

Se possibile i testi vanno divisi in paragrafi numerati e titolati o numerati.

Si raccomanda di numerare le pagine con cifre arabe e di rientrare ad ogni capoverso utilizzando il comando corrispondente (es.: «Paragrafo, Speciale, Prima riga, Rientra di 1,25 cm», in Word).

Per i corsivi occorre servirsi dell'apposita opzione offerta da tutti i *wordprocessor*, evitando la sottolineatura.

Si raccomanda anche il rispetto delle seguenti convenzioni: p. e pp. (non pag. o pagg.); seg. e segg. (e non s. e ss.); cap. e capp.; cit.; cfr., vol. e voll.; n. e nn.; [N.d.A.] e [N.d.T.]. Cit. andrà in tondo, mentre *et. al.*, *ibidem*, *passim*, *supra* e *infra* in corsivo.

Le virgolette da utilizzare sono quelle basse a sergente «.....».

Nell'uso dei trattini occorre distinguere tra quelli di media lunghezza, che assumono il significato di una parentesi (es.: aspetto – si dirà – non nuovo) e quelli che si usano come *trait d'union*, che sono brevi (es.: in-sé, 1970-1972, ruolo-chiave).

### Citazioni

Di ogni citazione da opere di cui esiste una traduzione italiana va rintracciata e riportata la traduzione esistente. Qualora lo si ritenga necessario – soprattutto per i classici – è opportuno aggiungere dopo il titolo, tra parentesi, la prima edizione dell'opera. Es.: J. Dewey, *Democrazia e educazione* (1916), trad. it., Firenze, La Nuova Italia, 1949.

Le citazioni vanno indicate tra virgolette basse a sergente «.....». Le citazio-

ni presenti all'interno della citazione vanno indicate con virgolette in apice singolo: «.....?.....?.....». Le omissioni all'interno delle citazioni vanno indicate con tre punti tra parentesi quadre [...].

## Note

Le note – che devono sempre essere create con il comando corrispondente (es.: «Inserisci note», in Word) – vanno numerate progressivamente dall'inizio alla fine del testo.

Per le citazioni si prega di seguire le seguenti indicazioni:

a) *Opere citate per la prima volta:*

Es.: F. Cambi, *Storia della pedagogia*, Roma-Bari, Laterza, 2001<sup>8</sup> (dove l'esponente indica il numero dell'edizione), p. 249 (oppure pp. 185-186).

b) *Opere già citate in precedenza:*

Es.: C. Betti, *L'Opera Nazionale Balilla e l'educazione fascista*, cit.

Si usa Idem (Id.) quando, in una stessa nota, si citano più testi dello stesso autore. Es.: L. Trisciuzzi, *Il mito dell'infanzia dall'immaginario collettivo all'immagine scientifica. Analisi critica della psicologia dell'educazione contemporanea*, Napoli, Liguori, 1990 e Id., *Elogio dell'educazione*, Pisa, ETS, 1995.

Si usa *ibidem* per indicare la stessa opera, citata nella nota immediatamente precedente, anche se non alle stesse pagine, purché nelle due note in questione venga indicata una sola opera e non vi sia possibilità di confusione. Es.: G. Federici Vescovini, «Arti» e filosofia nel secolo XIV. *Studi sulla tradizione aristotelica e i «moderni»*, cit., p. 223. *Ibidem*, p. 207.

c) *Saggi pubblicati in curatele:*

Es.: S. Olivieri, *Storia della pedagogia*, in F. Cambi, P. Orefice, D. Ragazzini (a cura di), *I saperi dell'educazione. Aree di ricerca e insegnamento universitario*, Firenze, La Nuova Italia, p. 156 (oppure pp. 149-189).

d) *Saggi pubblicati in riviste:*

Es.: E. Catarsi, *Riforma dell'università e professioni socio-educative*, in «Studi sulla formazione», 2, 2000.

e) *Indirizzi Internet:*

Gli indirizzi Internet vanno citati indicando il riferimento per esteso con la data dell'ultima consultazione effettuata (es.: <http://www.liberliber.it/biblioteca/riviste/studistorici/index.html>, ultima consultazione 10 gennaio 2000). Se possibile indicare anche l'autore, il titolo della pagina e la data di creazione.

## Recensioni

L'autore delle recensioni va collocato – in corsivo – alla fine del contributo. Il testo recensito va posto in testa alla recensione, con l'indicazione dell'autore, del titolo dell'opera, del luogo di edizione, della casa editrice e dell'anno di pubblicazione.

Le eventuali citazioni presenti nelle recensioni vanno incorporate nel testo tra parentesi tonde, *evitando l'uso delle note*; lo stesso vale per gli eventuali riferimenti bibliografici, dopo il titolo, tra parentesi, la prima edizione dell'opera. Es.: J. Dewey, *Democrazia e educazione* (1916), trad. it., Firenze. La Nuova Italia. 1949.



# Studi sulla **f**ormazione

ANNO XX, 2-2017

---